

La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso¹

European Higher Education incorporation policy context: A case study

Helena Troiano

Josep Maria Masjuan

Marina Elías

Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca Educació i Treball (GRET). Departament de Sociologia. Barcelona, España.

Resumen

Los datos que se utilizan en este artículo proceden de una investigación sobre el Proceso de Bolonia llevada a cabo en diez titulaciones de una sola universidad; seis de ellas forman parte del proyecto piloto para incorporar los European Credit Transfer System (ECTS). En este trabajo nos centramos en cómo las diversas titulaciones conjugan las políticas externas de reforma a las que deben responder, con su propia tradición y con la percepción que tienen sobre sus problemas internos, es decir, nos fijamos en el proceso de recontextualización de la política pública. Para ello, en primer lugar, analizamos los diversos aspectos que influyen en que una titulación decida incorporarse al plan piloto o rechace tal posibilidad. En segundo lugar, consideramos dos aspectos fundamentales que supone la reforma –profesionalización de los estudios y metodología docente centrada en los estudiantes– y en relación con estos dos aspectos describimos el contexto de las titulaciones que emprenden la reforma para, después, examinar

⁽¹⁾ Esta investigación forma parte del «Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica (BSO2003-06395/CPSO)» y ha sido financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia y FEDER

el proyecto específico de cambio que plantean. Por último, tomamos en consideración la actitud del profesorado de las respectivas titulaciones ante los cambios docentes propuestos y la valoración que hace de la gestión que han llevado a cabo los líderes de su propia titulación. El análisis nos permite vislumbrar la importancia que tiene el proceso de recontextualización para explicar la aceptación y valoración de la reforma por parte del profesorado implicado.

Palabras clave: Reforma universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, profesionalización del currículum, currículum centrado en el estudiante, recontextualización de las políticas educativas.

Abstract

Data used in this paper proceeds from one piece of research carried out in ten degrees of a single university; six of them are integrated into an experimental plan to incorporate the European Credit Transfer System (ECTS). In this article we focus on how the degrees combine external reform policies with their own tradition and perception of inner problems. That is to say, we study the context process of a public policy. Firstly, we analyze different factors triggering the decision to enter the experimental plan. Secondly, we consider two main aspects of the reform -professionalisation of the curricula and teaching/learning practices centered in students-, we describe the context of reforming degrees in reference to these aspects and we examine de specific project of change designed by different degrees. Finally, we take into account the attitude shown by the academic staff in relation to the new teaching methodologies and the reform management. The analysis lets us discern the importance of the context process in order to explain the approval of the reform by the academic staff.

Key words: University reform, European Higher Education Area, vocational curricula, student centered curricula, context of education policies.

Introducción

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se sitúa en el marco de las reformas educativas impulsadas, a partir del proceso económico de globalización, por instancias internacionales como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la UNESCO. Vaira (2004) sintetiza en tres grandes conceptos las tendencias

generales: Estado Mínimo y Gobernanza, Gerencialismo Institucional y Sociedad del Conocimiento.

En España, la primera aproximación a las nuevas ideas se produce a partir de la LRU (Ley de Reforma Universitaria, 1983 -Partido Socialista-) y la consiguiente reforma de los planes de estudio, los cuales incorporaron las tendencias hacia la profesionalización acercándolos a las demandas del mercado laboral. Al mismo tiempo, se potenció la investigación y se cambió la organización de la Universidad democratizando su gestión y haciéndola más funcional con los nuevos objetivos.

La Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001 -Partido Popular-) introduce algunos cambios en la gestión de las universidades y las reformas necesarias para la incorporación de España al EEES. Entre el año 2003 y el 2006, se han desarrollado diversos aspectos de la ley mediante la publicación de sendos decretos pero el proceso ha permanecido estancado fundamentalmente por la dificultad de establecer un catálogo de titulaciones y por los conflictos generados en torno a la normativa de acceso del profesorado universitario. Finalmente, una nueva ley ha concretado los temas pendientes, en el caso que nos ocupa, incrementando la autonomía universitaria (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril -Partido Socialista-).

Mientras tanto, algunas universidades españolas han iniciado procesos piloto de incorporación de algunas de las propuestas europeas, siempre con la limitación de mantenerse en la normativa de los planes de estudio vigentes.

En Cataluña, se promulgó la «Llei d'Universitats de Catalunya» (2003), donde se adaptaban las normativas estatales a las propias necesidades y conveniencias políticas y, en este contexto, el Departamento de Universidades y Sociedad de la Información (DURSI) inició en el año 2004 un proyecto piloto para promover la adaptación de algunas titulaciones al EEES. Así, se incorporaron a la prueba piloto 22 titulaciones de diplomatura e ingeniería técnica y 25 titulaciones de licenciatura e ingeniería superior.

El objetivo de este artículo es analizar cómo se ha desarrollado en una universidad catalana la prueba piloto durante el primer año de aplicación, fijándonos concretamente en la interpretación y adaptación (recontextualización) que se lleva a término en cada una de las titulaciones afectadas de las orientaciones de la reforma europea, con la finalidad de identificar algunos mecanismos que pueden hacer avanzar la reforma u obstaculizarla.

En concreto, se analizan en el artículo dos de los objetivos de esta reforma:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones con vistas a *favorecer la ocupabilidad (employability)* y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.

- El establecimiento de un sistema común de *contabilización del crédito*, basado en el trabajo del estudiante (*European Credit Transfer System, ECTS*).

En primer lugar, se resumen los aspectos más interesantes para el tema que nos ocupa de las teorías sobre la recontextualización de las políticas de enseñanza. En segundo lugar, resumimos brevemente las principales conclusiones del análisis que un informe de la European University Association (2005) sobre los factores que promueven el éxito de la incorporación de la reforma europea en la educación superior hace sobre el factor de éxito «recontextualizador». En tercer lugar, abordamos la metodología utilizada. Después, analizamos los datos relevantes de la institución superior objeto de estudio y, en último término, se discuten los resultados obtenidos y se trazan las principales conclusiones.

La recontextualización de las políticas universitarias

Distintos agentes sociales, sobre todo los que participan en instituciones de producción simbólica como las universidades, las iglesias y, más recientemente, los medios de comunicación, las organizaciones internacionales y el Estado, producen y difunden el conocimiento legítimo tanto en el terreno estrictamente científico como en el ideológico (Bernstein, 1998; Vaira, 2004).

Este discurso, para ser enseñado en las instituciones educativas, sufre un proceso de *recontextualización*, es decir, de transformación en un discurso propiamente pedagógico. Diversos actores realizan este proceso de adaptación mediante la definición de titulaciones en los diferentes niveles, la selección de contenidos que se han de enseñar, la redacción de los planes de estudio, la elaboración de métodos didácticos y el establecimiento de las normas de conducta. El Estado es normalmente el primer agente recontextualizador a partir de las leyes y decretos que dicta, pero a menudo intervienen en el proceso otras instancias intermedias políticas o de la Administración como, por ejemplo, las agencias de calidad en los últimos tiempos.

En un nivel inferior se sitúa lo que el autor denomina «campo recontextualizador pedagógico», cuyos actores principales son los gestores, los profesores y los diferentes técnicos asociados a las instituciones docentes.

Bernstein (1998), teniendo en cuenta tanto los aspectos instructivos como los normativos de la educación, distingue dos tipos ideales opuestos de modelo pedagógico, el modelo que denomina terapéutico, centrado en el estudiante, que adquiere fuerza sobre todo en la enseñanza primaria a partir de los años sesenta, y el modelo que denomina «de actuación», centrado en los contenidos y habilidades que el estudiante debe saber al finalizar los cursos. Este segundo modelo tiene una larga tradición en la Universidad, cuyo desarrollo siempre ha estado vinculado al ejercicio profesional (medicina, derecho, teología) y con posterioridad también a las disciplinas científicas (Física, Historia, etc.).

El Cuadro I resume las contraposiciones en los diferentes aspectos de la acción pedagógica de los dos modelos²:

CUADRO I. Modelos pedagógicos según Bernstein

	Centrado en los estudiantes	Centrado en los contenidos y habilidades
Normas de funcionamiento en relación con los objetivos fundamentales de la institución	Los estudiantes participan en la selección de contenidos: proyectos, temas, ámbitos de experiencia. Normas implícitas.	Los contenidos están rigidamente marcados. Normas explícitas.
Espacios	Poco delimitados y seleccionados autónomamente.	Muy delimitados y muy explícitos.
Tiempo	Se subraya el tiempo presente. Adaptabilidad.	El tiempo está plenamente estructurado en horarios y actividades.
Orientación de la evaluación	Lo que logra el estudiante.	Lo que le falta al estudiante en relación con el estándar prefijado.
Control	Los modos preferentes son personalizados y centrados en la reflexividad del estudiante.	Focalizados en la disciplina. Es explícita de acuerdo con las normas establecidas.
Acciones pedagógicas puestas en práctica por parte de los docentes.	No son evidentes para el estudiante, sino que dependen del profesorado en tanto que tiene en cuenta el desarrollo de las capacidades del estudiante.	La actuación del adquirente muestra su adecuación a los objetivos prefijados.
Autonomía	Muy elevada.	Depende de los casos.
Economía	Costes elevados.	Costes bajos.

Diferentes disciplinas científicas en el campo de las Ciencias de la Educación han tratado de estos dos modelos, con matices diferentes. En el campo de la psicología

⁽²⁾ En el texto, se ha intentado adaptar la terminología de Bernstein a los conceptos utilizados en España para facilitar la comprensión. En concreto, el modelo que hemos denominado Centrado en los estudiantes es llamado por el autor «modelo terapéutico».

educativa, se han diferenciado las orientaciones del profesorado que contribuyen a generar en los estudiantes una aproximación más profunda al aprendizaje frente a las que favorecen una aproximación más superficial. En general, la docencia centrada en los estudiantes facilita una aproximación profunda del aprendizaje aunque algunas dimensiones concretas del modelo dependen del contexto cultural (Kember, 2000; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999).

Bernstein (1998) distingue tres variedades del modelo centrado en los contenidos y habilidades:

- El modelo centrado en las disciplinas científicas especializadas (por ejemplo, Física, Historia) que se desarrolla fundamentalmente a partir de la evolución de la propia ciencia en el contexto universitario.
- El modelo orientado a las profesiones, que se especializa en regiones más amplias del conocimiento (por ejemplo, Medicina y más recientemente Ingeniería, Ciencias de la Comunicación, etc.), y se desarrolla tanto a partir de las relaciones en el interior de la Universidad como del ejercicio de la práctica externa, a partir de la creación de colegios profesionales que establecen normas de práctica, influyen en los planes de estudio, controlan el mercado y contribuyen a la creación de un «ethos» de la profesión.
- El modelo genérico de competencias, que se ha desarrollado mucho más recientemente, fundamentalmente a partir de las demandas de la economía. Este modelo corre el riesgo de sufrir muy directamente las presiones de las necesidades a corto plazo del mercado laboral.

Barnett (2000) considera que la complejidad de la sociedad del conocimiento requiere de una mayor dedicación por parte de las universidades a los aspectos vinculados a la personalidad de los estudiantes (Self), además de dedicarse a los aspectos relacionados con los contenidos (Know) y los relacionados con las competencias (Know How). En este sentido, podríamos interpretar que se decanta por una necesaria integración entre la orientación hacia los contenidos y habilidades y la orientación centrada en los estudiantes.

Tal como hemos indicado anteriormente, los aspectos profesionalizadores, en un sentido amplio, se han tenido en cuenta en España particularmente a partir de los años ochenta pero el aspecto que es totalmente nuevo en el sistema español de enseñanza superior es la propuesta europea de contabilizar los créditos a partir del trabajo del estudiante. Es importante mencionar que la interpretación dada por las Agencias

de Calidad de Catalunya y España ha sido vincular esta propuesta a la concepción pedagógica de centrar la tarea docente no tanto en el proceso de transmisión como en el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte del estudiante (AQU, 2003).

Esta recontextualización se aproxima al modelo «Centrado en los Estudiantes» pero sin renunciar finalmente a unos estándares de contenidos y competencias que se deben conseguir para aprobar los cursos. El texto siguiente resume la posición adoptada y hace pensar en las dificultades que comporta.

La función tradicional del profesor como estructurador y transmisor de conocimientos se ha de orientar en una dirección más sensible a la trayectoria y necesidades de los estudiantes (...). La evaluación de los aprendizajes debe ser una pieza central del proceso educativo: ha de incluir todos los aspectos y ha de servir al estudiante para controlar mejor su proceso. La perspectiva sumativa y finalista que predomina en la educación centrada en la enseñanza, pasa a ser sólo un elemento último, exigido por el sistema (AQU, 2003, p. 28).

En definitiva, la actual reforma europea se orienta preferentemente hacia un modelo más sensible a las demandas del mercado laboral. El énfasis en la «employability» se plasma en la extensión de la idea general de que hace falta «profesionalizar» más los estudios, pero en la práctica a menudo esto adopta una forma específica que corre el riesgo de acentuar el modelo genérico basado principalmente en «competencias».

Diversos autores han realizado aportaciones interesantes sobre las posibilidades y los riesgos de una enseñanza centrada en las competencias con la finalidad de que no derive hacia una enseñanza puramente instrumental en relación con las demandas inmediatas del mercado laboral y, en cambio, contribuya a una profesionalización de los estudios reflexiva y crítica (Perrenoud, 1999; Pozo y Monereo, 1999; Goodson, 2000; Moore y Young, 2001; Troiano y otros, 2007).

La tendencia hacia la profesionalización se combina con una propuesta recontextualizada de ECTS que pretende impulsar la introducción de formas propias del modelo pedagógico centrado en el estudiante, iniciado en la escuela primaria innovadora a finales del siglo XIX (Palacios, 1978; Rué, 2007).

Así pues, en concreto se pretende en este artículo analizar cuál es la orientación del profesorado en relación con la profesionalización de los estudios, teniendo en cuenta que no se han podido cambiar los planes de estudio, y cómo se ha llevado a término el proceso de recontextualización pedagógica de los ECTS en la Universidad objeto de estudio.

La adecuada recontextualización de la política al contexto concreto como factor de éxito

Uno de los factores de éxito que se mencionan en el informe de la European University Association (EUA, 2005) tiene que ver directamente con el proceso de recontextualización de la reforma. Se trata del factor denominado «*directivas descendentes como oportunidad para las reformas ascendentes*»³, el cual está directamente relacionado con la gestión del cambio en la propia institución universitaria.

La formulación explícita de este factor de éxito es la siguiente:

La concienciación institucional sobre los problemas; abandono de la imposición de directrices desde instancias superiores y creación de oportunidades para la revisión y reforma en los niveles inferiores. (Factor de éxito 2).

Diversos autores en el campo de la investigación sobre las universidades han resaltado la importancia de respetar los distintos contextos disciplinares y sus propias tradiciones para apoyarse en ellas a la hora de impulsar nuevos cambios en una determinada dirección, evitando la reacción emocional contraria, sobre todo cuando los recursos no son abundantes (Martin, 1999; Trowler, 2005; Elton, 2003).

El informe europeo «Tendencias IV» (año) subraya que:

Dos terceras partes de las instituciones visitadas han decidido adoptar e internalizar las reformas de Bolonia, integrándolas en su desarrollo institucional y transformando un programa esencialmente descendente en su propia interpretación ascendente del cambio deseado.

Los autores del informe resaltan que en los últimos años ha cambiado substancialmente la opinión de las universidades frente al cambio propuesto, puesto que se ha comprendido que las propuestas plantean unas reformas concretas que recogen aspectos trabajados por la comunidad académica anteriormente en la dirección de la mejora de la oferta de titulaciones y planes de estudio, la interdisciplinariedad, la eliminación de aspectos superfluos y en la mejora de los métodos de enseñanza/aprendizaje.

³⁾ En un artículo anterior, fueron abordados los tres aspectos más relacionados con la política universitaria: «la relación con otras reformas de enseñanza superior», «el equilibrio correcto entre regulación y coordinación de ámbito estatal y autonomía institucional» y «el soporte financiero estatal» (Masjuan y otros, 2007). En un artículo futuro abordaremos «una sólida comunicación a través de la institución y un liderazgo consultivo pero determinado», «momento para el ajuste y la sincronización».

Desde el punto de vista de la teoría del cambio institucional, parece interesante destacar que los redactores del informe constatan que las propuestas *top-down* han servido de desencadenantes –de palancas, diría Senge (2002) – que han facilitado el consenso entre los actores internos.

Metodología

Los datos que utilizamos en este artículo proceden de una investigación de mayor alcance que se plantea como un estudio de casos. En una sola universidad se eligen 10 titulaciones: seis de ellas son las que entraron inicialmente a formar parte del plan piloto de incorporación a los créditos europeos (Humanidades, Relaciones Laborales, Sociología, Matemáticas, Física, Informática); las otras cuatro fueron seleccionadas, como una suerte de «titulaciones de control», de entre las que decidieron no entrar en el plan, una de cada área en correspondencia con las que sí formaban parte del plan (Historia, Administración de Empresas --ADE--, Química, Ingeniería de Telecomunicaciones). En todas ellas se realiza una amplia encuesta durante el primer año de implementación de la reforma.

Tal como se indicó anteriormente, el plan piloto se ha iniciado sin reformar la estructura de los planes de estudio, pendiente de cambios legislativos; por consiguiente, se limitó a la incorporación de los perfiles profesionales de competencias y a la implantación de los ECTS.

Las técnicas de recogida de datos incluyen entrevistas en profundidad a por lo menos tres responsables institucionales de cada titulación (Decano, Director de Departamento y Coordinador de titulación) citados como líderes a partir de este momento. También se realizaron encuestas al profesorado implicado en la titulación (su totalidad o un mínimo de 50 cuestionarios) y análisis de otros tipos de documentación (evaluaciones, boletines de presentación de la titulación, actas de reuniones, páginas web, etc.).

El procedimiento seguido para analizar las cuestiones que hemos seleccionado incluye el uso de varias de las fuentes descritas. En primer lugar, recogemos las referencias que los líderes hacen a los temas que nos ocupan dando así voz a las preocupaciones y definiciones de la realidad que realizan los propios actores.

Siempre que nos es posible, contrastamos esta definición de la realidad que efectúan los líderes con datos procedentes de la encuesta al profesorado. Así, obtenemos

una cierta información sobre la conciencia de los líderes respecto de su entorno, la sintonía existente entre líderes y el resto del profesorado, y las posibles consecuencias que sobre la percepción y opinión del profesorado pueden haber tenido determinadas estrategias emprendidas por parte de los líderes.

El contraste entre las informaciones obtenidas a partir de estas dos técnicas diversas complica la base metodológica de la comparación, pero, como contrapartida, ofrece una gran riqueza de matices y nos aproxima mejor a la complejidad de un proceso de cambio como el que abordamos en la Universidad actual.

La decisión de participar en la prueba piloto

En el proceso de reforma que examinamos, los líderes deben acometer dos tareas principales. Por un lado, deben decidir y justificar si sus titulaciones van a participar en el plan piloto de su Universidad. El análisis de estas justificaciones nos da un panorama sobre la percepción que los líderes tienen de diversos aspectos muy importantes del contexto: los problemas más importantes que amenazan el bienestar de su titulación, las características del contexto que podrían obstaculizar la implementación de la reforma y la mayor o menor proximidad del profesorado a la filosofía de la reforma (en tanto a la orientación profesional y también a la innovación en docencia).

Por otro lado, en las titulaciones en las que se ha decidido formar parte del plan piloto, los líderes deben concretar un proyecto de reforma específico para su titulación. Esta tarea supone llevar a cabo un proceso de recontextualización de la política de incorporación de los ECTS, aunque sólo sea en una primera fase de definición del proyecto, sin incluir todos los pasos de implementación y reforma profunda del plan de estudios⁴.

Sabemos por otras investigaciones que, de cara a obtener un mínimo éxito, se requiere de un cierto encaje entre las demandas de cambio que se imponen, la propia tradición de la organización y el análisis de problemas que hacen los actores cotidianamente implicados en su funcionamiento. En definitiva, se trata de tener en cuenta las necesidades reales de reforma en los niveles inferiores de la organización, a la vez que se valora el pasado de la propia organización.

⁽⁴⁾ Esta limitación viene dada por el momento en que se realiza el trabajo de campo de la investigación en la que se basa este artículo.

Comenzamos, pues, nuestro análisis examinando las decisiones tomadas respecto de la participación en el plan piloto. El Cuadro II resume las justificaciones de las decisiones tomadas entre los líderes intermedios y la dirección de la Universidad.

CUADRO II. Justificaciones de las decisiones tomadas por los líderes intermedios

Titulaciones participantes en la prueba piloto	
Humanidades	No hay acuerdo entre los líderes intermedios sobre la conveniencia de que esta titulación participe en el Plan Piloto. Se ve de diversas formas: a. No representa innovación real; al contrario, se burocratizan procesos docentes que ya eran innovadores. b. Tenemos la oportunidad de consolidar diversas tendencias de la titulación: su perfil profesionalizante, metodologías docentes innovadoras, equiparar y convalidar titulaciones de diversos países. c. Humanidades es la titulación más cercana a la filosofía de la reforma de su facultad. Si participa en el plan piloto, su profesorado (que está repartido entre muchos departamentos de la facultad) contribuirá al «efecto cascada» y así otras titulaciones se apuntarán más tarde al plan piloto de forma voluntaria.
Relaciones Laborales	Oportunidad de prestigiar la titulación, que es de ciclo corto y aplicada, a la vez que encontrar espacio propio en la oferta global de titulaciones.
Sociología	El proceso es imparable y apuntarse rápido aportará beneficios. La incorporación a Europa es interesante y la reforma metodológica también se valora positivamente.
Matemáticas	Necesidad de cambiar el Plan de Estudios hacia la profesionalización, para atraer más estudiantes. Reforma metodológica para mejorar el rendimiento en la línea de los que ya se había empezado a hacer; aún así, cierto escepticismo en relación con los cambios metodológicos.
Física	Necesidad de cambiar el Plan de Estudios hacia la profesionalización, para atraer más estudiantes. Reforma metodológica para mejorar el rendimiento. Conciencia de la diferencia entre titulaciones y profesorado y, en consecuencia, de los resultados de las reformas.
Ingeniería Informática	El proceso es imparable y conviene, por el acercamiento a Europa, la movilidad. La reforma metodológica se debe hacer pero despacio. Cierta escepticismo en relación con los cambios metodológicos.
Titulaciones no participantes en la prueba piloto	
Historia	Cansancio por las reformas anteriores. Desinformación y oposición de sectores del profesorado a la filosofía de la reforma, que consideran que pretende dar una respuesta muy técnica a las demandas del mercado acabando con la construcción del «espíritu crítico» propio de la formación universitaria.
Administración Empresas	El proceso es positivo e imparable. Interesa Europa, la movilidad de estudiantes es positiva, la visibilidad de la Facultad aumentará. Se han apuntado rápido las titulaciones que tienen incentivos de desesperación y no tenemos tanta prisa. El papel de los pedagogos es negativo crean problemas y no los resuelven.
Química	Cansancio por las reformas que se han quedado en el cajón.
Ingeniería Telecom.	Titulación muy nueva y con mucho profesorado joven contratado precariamente; este profesorado debe dedicar más tiempo a la investigación que a la docencia para consolidar su posición.

Fuente: Entrevistas a responsables institucionales.

A partir de la clasificación de los argumentos que los líderes utilizan cuando justifican su entrada en el plan piloto, se establecen dos categorías fundamentales. Por un lado, se presenta la decisión como una estrategia que deberá aportar a la titulación diversos tipos de ventajas en su contexto institucional. Por ejemplo, la obtención de prestigio para una titulación de ciclo corto, la búsqueda de la etiqueta pública de titulación pionera e innovadora, la posibilidad de calibrar los cambios con más tiempo, etc.

Por otro lado, la decisión se justifica con la necesidad de hacer algo ante los problemas graves, normalmente de rendimiento del alumnado, que afectan a la titulación.

A veces, los argumentos de uno y otro tipo se usan conjuntamente. Y, en el extremo contrario, en la titulación de humanidades, la decisión se ve poco justificada por cualquiera de las razones aludidas debido a la falta de consenso que observamos entre sus líderes.

Entre las titulaciones que deciden no participar, el cansancio es siempre un argumento que *los líderes* utilizan acompañando a otros argumentos. Entre estos otros, los más neutros son los que se refieren a cuestiones de estrategia, es decir, esperar a que salgan los decretos o esperar para llevar a cabo una acción coordinada con las mismas titulaciones de otras universidades. En cambio, las titulaciones que auguran algún tipo de problema son las que señalan cierta oposición a la filosofía de la reforma como Historia y, en cierto grado, ADE.

En todo caso, en la orientación de las titulaciones que no han entrado en el plan piloto, no hay ninguna cuyo profesorado se sitúe verdaderamente muy próximo a la filosofía de la reforma.

Creencias compartidas, oportunidades y preferencias del profesorado

La justificación de las decisiones que hemos visto que realizan los líderes nos remiten a su percepción de los aspectos más relevantes del contexto en que se inscriben. Sin embargo, en el presente apartado vamos a profundizar en estos aspectos presentando toda una serie de datos complementarios con el fin de aportar mayor información

sobre el contexto y dibujar así un panorama pertinente sobre la realidad de las titulaciones en que operan los líderes⁵.

Orientación de la titulación a la profesión

Tomando en consideración las informaciones suministradas por los *líderes y otras fuentes oficiales*⁶, se puede afirmar que algunas de las titulaciones estudiadas se orientan de forma bastante consolidada hacia la profesión debido a que ésta ha sido su vocación fundacional. Entrarían en esta categoría: Humanidades y Relaciones Laborales: «La configuración de esta licenciatura está especialmente orientada a satisfacer una demanda laboral al alza (...). Nuestro objetivo es formar licenciados capaces para la gestión de los *productos culturales* (Boletín de Humanidades, 1994)».

Otro conjunto ha sido objeto de reorientaciones más recientes y, en algún caso, parciales como Matemáticas, Sociología y Física.

Finalmente, en las ingenierías, también en la de informática, se aborda el tema señalando que se ofrece una base científica y de contenidos que permitirá a sus graduados desarrollar tareas más complejas y acceder a puestos de trabajo más altos en la jerarquía ocupacional.

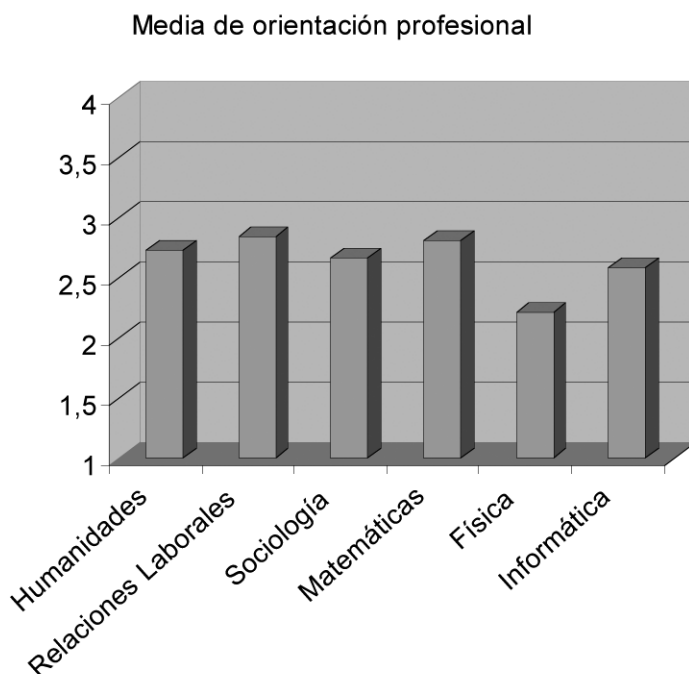
Por otro lado, se ha elaborado un índice de orientación a la profesión del *profesorado* de estas titulaciones mediante el tratamiento conjunto de algunas preguntas del cuestionario⁷. En una escala del 1 al 4, la media de la orientación a la profesión del profesorado agrupado por titulaciones queda reflejada en el siguiente gráfico:

⁽⁵⁾ Por motivos de claridad expositiva, vamos a limitar la descripción a las titulaciones que sí forman parte del Plan Piloto, aunque en alguna ocasión vamos a utilizar los datos de todas las titulaciones para enfatizar el contraste.

⁽⁶⁾ Boletines de presentación de los estudios a los estudiantes candidatos a acceder a la Universidad y que deben elegir carrera, guía del estudiante de cada facultad dirigida a estudiantes de primer curso, informes de evaluación interna y externa de todas las titulaciones, presentaciones de la titulación en las respectivas páginas web.

⁽⁷⁾ Forman parte de este índice tres ítems: «Valoración de los nuevos perfiles de las titulaciones más orientados a la profesión», «Los profesores de teoría deberían participar en la tutorización de las prácticas externas» y «Valoración de las relaciones con el entorno a través de las prácticas externas».

GRÁFICO I. Media de orientación profesional



Fuente: Cuestionarios al profesorado, 427 profesores, de los cuales 401 de todas las titulaciones responden a esta pregunta.

Se observa que sólo la titulación de Física queda por debajo de la puntuación media (2.5).

El profesorado de Física rechaza en gran medida la opción profesionalizadora. Así, no resulta extraño que los líderes se hayan visto en la tesitura de tener que esforzarse en conjugar de forma «creativa» esta nueva orientación profesional con la tradición de la titulación:

Lo que los empleadores valoran más no son los grandes conocimientos en Física, sino las competencias básicas: capacidad de análisis/síntesis, de resolución de problemas y auto-aprendizaje. (...) El nuevo plan de estudios incluye [bases teóricas] y también estos aspectos metodológicos: ser capaz de analizar e interpretar situaciones específicas y solucionar problemas; (...) proporcionar práctica y saber hacer en diversas técnicas instrumentales desde métodos

matemáticos a informáticos, sin olvidar las técnicas experimentales (...) (Guía del Estudiante de Física, 2005).

En Ingeniería Informática, también entrevemos esta reserva respecto de la orientación hacia la ocupación: su profesorado se sitúa justo por encima del de Física y sus líderes apelan a la formación teórica como base de su posición dentro de la jerarquía ocupacional.

En el resto de titulaciones, se percibe una mayor aceptación de la orientación profesional de los estudios, especialmente en Relaciones Laborales, como era de esperar.

Quizá en la titulación de Humanidades se hubiera esperado una mayor orientación a la profesión de su profesorado según las declaraciones de sus líderes. La mezcla de profesorado proveniente de muchos departamentos y disciplinas científicas, no siempre vinculados de forma permanente a las mismas titulaciones, parece dificultar los esfuerzos de cohesión que llevan a cabo los responsables de Humanidades.

Por último, en los casos de Matemáticas y Sociología parece que los esfuerzos llevados a cabo por sus líderes, en el sentido de orientar en mayor medida las titulaciones a la profesión, han dado sus frutos obteniendo una buena respuesta por parte del conjunto del profesorado.

Percepción de problemas de rendimiento de los estudiantes

Tener problemas con los estudiantes es un elemento que influye en la toma de decisiones sobre la participación en el proyecto piloto tal como hemos visto en la recopilación de argumentos justificativos y como lo concreta uno de nuestros entrevistados: «Se suman a la reforma las titulaciones que tienen incentivos de desesperación» (ADE, entr. 1).

Informática, Telecomunicaciones, Matemáticas, Física, ADE e Historia son las titulaciones que manifiestan claros problemas relacionados con el rendimiento de los estudiantes (suspensos, no presentados y abandono de los estudios), problemas que, además, son reconocidos por parte de sus líderes.

Sólo la mitad de estas titulaciones con problemas de rendimiento reconocidos forman parte del proyecto piloto, con lo que parece claro que su simple manifestación no resulta ser motivo suficiente como para implicar a la titulación en la reforma.

Una de las primeras variables con la que podemos buscar cierta interacción es con el reclutamiento. En efecto, es probable que el mal rendimiento de los estudiantes no

sea vivido como un problema muy grave si se tienen muchos estudiantes; en cambio, que se perciba como más importante si viene acompañado de baja matrícula inicial de estudiantes como en Matemáticas y Física.

Percepción de mejoras docentes

Los *líderes* entrevistados explican las estrategias puestas en marcha y valoran los logros conseguidos en docencia en sus titulaciones. Basados en ello, obtenemos información sobre la experiencia del profesorado y la incidencia en temas docentes dentro de la titulación.

La multidisciplinariedad de Humanidades conlleva una composición de su profesorado muy diversa. Esta situación ha empujado a los líderes de la titulación a dedicar esfuerzos institucionales específicos a la coordinación, esfuerzo que ha confluído con un cierto dinamismo docente y una intensa participación por parte de los estudiantes. Todo ello ha dado resultados ciertamente positivos (siempre desde la perspectiva de los líderes entrevistados).

Informática y Sociología, por su parte, reconocen la misma inversión de esfuerzo pero en general valoran la necesidad de dedicar mucho más.

Existen profesores que tradicionalmente han ido experimentando nuevos métodos (...). Somos quizá una de las facultades que más utiliza las salidas de campus, el traer gente de fuera, gente que está viviendo en la realidad de la vida, pero me parece que son algunos profesores y yo creo que como colectivo nos falta bastante (Sociología, entr. 2).

En Relaciones Laborales, se reconoce la existencia de grupos de profesorado muy diversos en cuanto a su dedicación y esfuerzo en torno a la docencia. La procedencia institucional de este profesorado también es muy variada, pues participan en la titulación un gran número de departamentos sobre todo de Ciencias Sociales.

Más unánime y a la vez pesimista es el caso de Matemáticas, donde los líderes consideran que se han brindado muchas horas por parte de todos a la tarea de mejorar la docencia y, en cambio, los resultados son en conjunto muy decepcionantes. «Siempre se habla de métodos diferentes y al final se acaba enseñando igual. La ilusión por cambiar está, pero los cambios son lentos y los resultados pobres (Matemáticas, entr. 3)».

En Física, se registra, más que un diagnóstico, la preocupación de los líderes que consideran necesario un cambio. «Para mejorar el sistema es necesario cambiar el

método docente fomentando mucho el trabajo del alumno y supervisándolo por parte del profesor (Física, entr. 3).

Si atendemos ahora a las declaraciones del resto del *profesorado*, se observan distintas intensidades en la introducción de innovaciones. Podemos verlo en la Tabla I, pues se ordenan las titulaciones según la frecuencia de introducción de innovaciones docentes.

TABLA I. ¿Ha introducido en sus asignaturas alguna innovación que implique un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes?

Titulación	% de sí	N
Informática	75	40
Sociología	70.6	34
Humanidades	67.6	37
Relaciones Laborales	63.3	30
Física	50	38
Matemáticas	45	40
Telecomunicaciones	44.4	45
ADE	38.1	42
Historia	36.6	41
Química	17.5	40
Total	49.9	387

Nota: Coeficiente de contingencia 0.33.

Nota: En negrita titulaciones que forman parte del plan piloto.

Fuente: Cuestionarios al profesorado, 427, de los cuales 401 responden a esta pregunta.

Como vemos, las titulaciones quedan divididas entre las que participan en la prueba piloto y las que no. Esta distribución puede interpretarse de doble manera: o bien la tradición innovadora ha facilitado la participación de la titulación en la prueba piloto o bien se empiezan a notar los cambios introducidos desde el primer año, los cuales se concretarían en la introducción de una enseñanza más activa.

Carrera académica y reforma docente

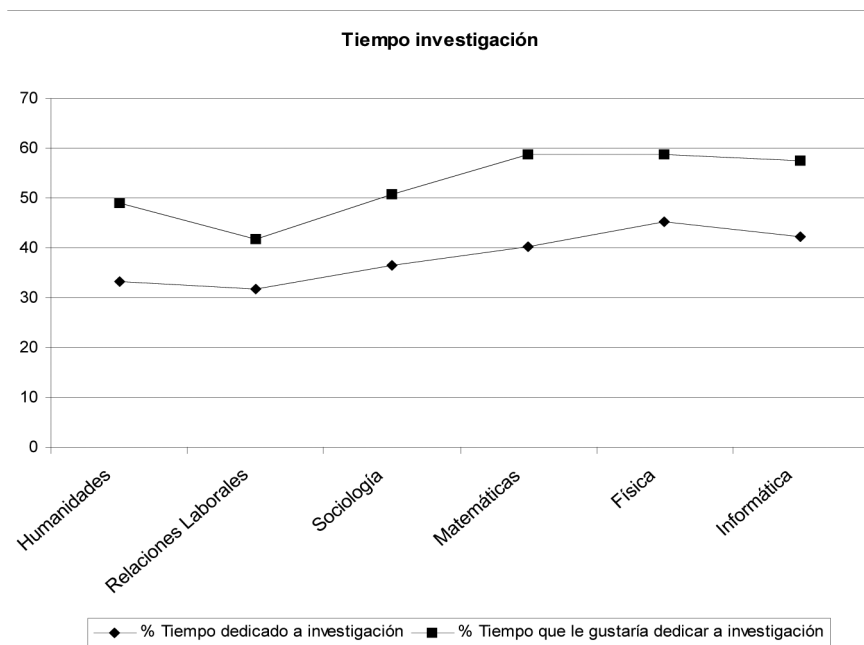
Este apartado se refiere a dos aspectos relacionados con la carrera académica del profesorado que pueden facilitar o dificultar la adecuada implementación de las nuevas políticas sobre la docencia.

En primer lugar se trata la relación entre docencia e investigación

Sólo los *líderes* de las áreas de ciencias, (Química, Física y Matemáticas) caracterizan de diversas maneras la identidad de sus miembros como vinculada fuertemente a la investigación. En el resto de titulaciones no se registra ninguna referencia al tema.

El Gráfico II muestra las medias del porcentaje de dedicación del profesorado de las distintas titulaciones a la investigación en relación al conjunto del tiempo de trabajo comparadas con sus preferencias.

GRÁFICO II. Tiempo dedicado a la investigación y preferencias



Fuente: Cuestionarios al profesorado, 427 profesores, de los cuales 419 de todas las titulaciones responden a la pregunta tiempo dedicado y 392 de todas las titulaciones, a tiempo que les gustaría dedicar.

Se observa que Física registra niveles altos de dedicación a la investigación, seguida de Informática y Matemáticas, lo cual coincide prácticamente con las apreciaciones de los líderes.

En todas las titulaciones, el profesorado preferiría dedicar más tiempo a la investigación, pero donde se registra una mayor diferencia es en Matemáticas y donde ésta

es menor es en Relaciones Laborales, con bastante profesorado sin voluntad de dedicación a la investigación.

La tendencia general a desear mayor dedicación a la investigación puede dificultar la introducción de la reforma docente, puesto que resulta evidente que, aunque sea temporalmente, se requerirá una mayor dedicación a la docencia.

En segundo lugar se aborda la carrera docente y la precariedad laboral

Tal y como se pone de relieve en la identificación de los problemas y soluciones urgentes, en la titulación de Relaciones Laborales es donde se da una proporción más elevada de profesorado contratado en condiciones de precariedad laboral.

La idea más extendida en la Universidad es que la situación de precariedad laboral requiere una dedicación intensiva a la investigación para conseguir suficiente currículum investigador y consolidar el puesto de trabajo como docente. Por esta razón, cabe considerar la posibilidad de que la situación precaria del profesorado pueda llegar a ser un foco de conflicto en Relaciones Laborales y Humanidades, en las que, a pesar de contar con un volumen considerable de profesores en situación inestable, se ha optado por formar parte del plan piloto. Habrá que ver hasta qué punto se manifiesta este conflicto.

Resumen de creencias compartidas, oportunidades y capacidades

En definitiva, identificamos una serie de características de contexto que parecen favorecer la decisión de pasar a formar parte del plan piloto que plantea la Universidad. Algunas porque acercan el carácter de la titulación a la filosofía de la reforma propuesta; otras porque ponen de relieve la amenaza de problemas existentes, y, finalmente, otras porque muestran condiciones óptimas en la disposición del profesorado. Del conjunto de aspectos que aquí examinamos, identificamos las siguientes como características que favorecen la aceptación de la reforma: orientación profesionalizadora de la titulación; existencia de problemas de rendimiento del alumnado combinado con bajo reclutamiento de estudiantes; contar con profesorado experimentado en la innovación docente y tradición de esfuerzo institucional a la mejora y coordinación docente; dedicación a la investigación baja-media junto con deseo moderado de aumentar tal dedicación; poca presencia de profesorado en situación de precariedad laboral.

El Cuadro III ofrece un resumen de estas características:

CUADRO III. Resumen de factores examinados que favorecen o dificultan el cambio

	Orientación a la profesión	Problemas rendimiento	Problemas reclutamiento	Innovación docente	Investigación	Precariedad laboral
Humanidades	SÍ, TRADICIONAL-MENTE	no		ESFUERZO, BUEN RESULTADO	BAJA	
Relaciones Laborales	SÍ, TRADICIONAL-MENTE	no		polarización	BAJA	sí
Sociología	sí, recientemente	no		ESFUERZO, PERO FALTA AÚN	media	
Matemáticas	sí, recientemente	SÍ	SÍ	esfuerzo, mal resultado	deseo: alta	
Física	sí, recientemente	SÍ	SÍ	líderes: «necesario esfuerzo»	alta	
Informática	-	SÍ		ESFUERZO, PERO FALTA AÚN	deseo: alta	

Nota: En mayúsculas se escriben las características que favorecen la reforma.

Fuente: Datos expuestos en los apartados anteriores.

La recontextualización de los ECTS en las titulaciones participantes en la prueba piloto

Según la información que obtenemos de los líderes, complementada con algunos otros documentos oficiales y de trabajo interno, podemos situar en un continuo a las titulaciones según si han llevado a cabo una mayor o menor redefinición de lo que van a constituir en la práctica los ECTS en su titulación.

Informática Física	Matemáticas	Humanidades Relaciones laborales	Sociología

La recontextualización más intensa se ha llevado a cabo en Informática y Física, donde se rechazan determinadas metodologías muy rompedoras con la clasificación entre disciplinas científicas (el Aprendizaje Basado en Problemas, por ejemplo) o determinadas orientaciones muy vinculadas a la respuesta inmediata a las necesidades del mercado de trabajo.

Hay acuerdo en que el tipo de docencia que se debe hacer se tiene que basar en el alumno, en la que el profesor facilita el trabajo, pero se cree que con el concepto de «aprender a aprender» se da una especie de desvalorización de los conocimientos (Informática, entr. 3)

Así, en ambas titulaciones se le da un contenido propio a los créditos ECTS que acepta la diversidad de prácticas docentes y que resulta más coherente con las respectivas tradiciones.

El perfil de físico en el mercado laboral es difuso. Por eso la definición del perfil en el primer ciclo se está haciendo a partir de competencias que pueden ser valiosas en el mercado y también que pueda dar pie a continuar con un máster, aunque no sólo de física (Física, entr. 2).

En el caso de la titulación de Matemáticas, las nuevas propuestas docentes son más ajustadas a la filosofía de la reforma tal y como llega definida desde instancias superiores. En este sentido, interpretamos el establecimiento de un sistema complejo y completo de tutorías obligatorias para el alumno que implica el seguimiento del proceso de resolución de problemas. En este caso, la recontextualización se da por otra vía. Los requerimientos externos incluyen la formalización del proyecto en términos ajenos a la propia cultura de los académicos en este contexto; en sus propias palabras: « Hablan un lenguaje lejano, que no entendemos [el de la pedagogía]» (Matemáticas, entr. 2). Algunos líderes responden a estos requerimientos, rellenando los formularios de competencias, por ejemplo, sin siquiera mostrar los informes al resto del profesorado. La recontextualización, en este caso, es burocrática o formal, pero no en el contenido mismo de la práctica docente.

Humanidades y Relaciones Laborales siguen la estrategia de recoger la tradición de innovación docente propia y presentarla como ajustada a los nuevos requerimientos de reforma.

La mayoría de cosas que pide el Proceso de Bolonia a nivel de docencia ya se llevaban a cabo en esta titulación, por eso consideramos que sólo se hace un

proceso de maquillaje y se acaban de cuadrar algunas cosas para que casen bien con Bolonia (Humanidades, entr. 2).

Normalmente esto se ha traducido en hacer ver al mismo profesorado innovador que aquello que lleva a cabo en clase se puede traducir fácilmente a la nueva terminología y práctica propuestas por la reforma. «La estrategia principal es valorar que hacen [los profesores de la titulación] y hacer cosas transversales entre más de una asignatura (Relaciones Laborales, entr. 1)».

En el caso de Humanidades, además, alguno de los líderes entrevistados señala el valor añadido de que el cambio pueda consolidar el «proceso de profesionalización que ya hace tiempo se lleva a cabo en Humanidades» (Humanidades, entr. 1).

Y, por último, situaríamos el caso de Sociología, en la que se propone e impulsa un cambio metodológico real en comparación con las prácticas docentes más extendidas hasta el momento, cambio que, además, concierne a todo el profesorado de la titulación como un colectivo. Básicamente, y tal y como propone en general la reforma, se hace hincapié en metodologías que comporten una mayor participación por parte del estudiantado mediante la extensión del sistema de seminario con grupos reducidos y una orientación más práctica de los contenidos.

Vale la pena notar que, tal y como ya señalan los líderes de ingeniería y ciencias, es probable que se trate de una reforma inicialmente vinculada a los estilos docentes más propios de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Esta intuición se vería apoyada por la caracterización que hemos realizado en el apartado anterior de cada una de las titulaciones. Efectivamente, las de ciencias e ingeniería se sitúan lejos de la filosofía de la reforma y basan los motivos de su participación en el plan piloto estrictamente en la necesidad de solucionar problemas graves, o en la búsqueda de ventajas en el campo. Quizá esta situación de lejanía las empuje a construir un proyecto propio recontextualizando más fuertemente la política de reforma. En cambio, Sociología, Relaciones Laborales y Humanidades parten de situaciones un poco más ventajosas, porque su propia trayectoria no se aleja tanto de las propuestas de la reforma.

Se aborda a continuación cómo el profesorado acepta la participación de su titulación en el plan piloto y se hace a partir de dos respuestas del cuestionario: «Cómo valoran la nueva forma de llevar a cabo la docencia propuesta a partir de la reforma» y «Cómo valoran la forma como se está llevando a cabo la gestión de la reforma en su titulación».

TABLA II. Valoración de la nueva metodología y de la gestión de la reforma

	Valoración de las nuevas formas docentes		Valoración de los líderes de la titulación	
	Porcentaje de: valoración positiva y muy positiva	N	Porcentaje de: se hace bastante y muy bien	N
Humanidades	47.1	34	40	25
Relaciones Laborales	70.9	24	43.8	16
Sociología	72.7	33	75	28
Matemáticas	42.4	33	100	28
Física	51.8	27	31.8	22
Informática	68.4	38	65.7	32
Total (todas las tit.)	58.6	319	51.9	204

Nota: Coeficiente de contingencia para valoración nueva metodología: 0.38; y para valoración de la gestión de la reforma en la titulación: 0.58.

Fuente: Cuestionarios al profesorado, 427 profesores, de los cuales 319 del total de titulaciones responden la pregunta valoración de la nueva metodología y 204, a la valoración de la gestión de la reforma en la titulación.

Un primer resultado interesante se obtiene al observar que las dos titulaciones mejor valoradas en conjunto se encuentran en los extremos opuestos de los grados de redefinición de los ECTS que hemos expuesto en este apartado. Efectivamente, Sociología e Informática son las titulaciones en que mejor se valoran las nuevas formas docentes y los líderes intermedios. De hecho, se puede pensar que en ambas titulaciones se ha hecho en el fondo algo similar: se ha construido un proyecto propio a partir de los requerimientos externos que han recibido.

También en Relaciones Laborales se valoran muy bien las propuestas docentes y bastante bien los líderes de la titulación, aunque aquí obtenemos una respuesta muy baja.

Todavía mejor valorados resultan los líderes de la titulación de Matemáticas, pero, a diferencia de los tres casos anteriores, los matemáticos son un poco más indiferentes ante las nuevas propuestas docentes (casi la mitad se sitúa en una categoría que no se muestra en la tabla, la de valoración «indiferente»). Vale decir que los propios líderes describieron el ambiente de la titulación como «escéptico», característica que atribuyen de manera natural al carácter matemático, pero que en esta ocasión se vería reforzado por las experiencias anteriores de intentos de mejoras docentes de los que se obtuvieron resultados mediocres.

Humanidades, que inicialmente podría establecer cierto parecido con Relaciones Laborales por su historia de innovación, es la titulación en que el profesorado se sitúa peor: no valoran bien ni las nuevas propuestas docentes ni la gestión llevada a cabo en su propia titulación.

Por último, nos encontramos ante el caso de Física, donde parece que se acepta medianamente bien el cambio docente, aunque no se valora muy bien la gestión de los líderes. No obstante, hay que tener en cuenta que el porcentaje de respuesta es muy bajo, con lo que más bien nos está informando sobre un desconocimiento generalizado del tema de la reforma en esta titulación.

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en el estudio de caso muestran la variabilidad de los proyectos de reforma en diferentes contextos pedagógicos, debido a que se han visto sometidos a diferentes procesos de recontextualización. Los datos también ponen de manifiesto cómo el proceso seguido y los proyectos resultantes pueden ayudar o bien obstaculizar la implementación de la reforma, lo cual está en perfecta consonancia con el factor de éxito definido en el informe europeo (EUA, 2005). El caso analizado refuerza la idea de la necesidad de realizar procesos de recontextualización acordes con las tradiciones de las distintas disciplinas científicas y titulaciones y, por consiguiente, ponen en cuestión procesos homogeneizadores pilotados exclusivamente desde las instancias centrales.

Vale la pena señalar que en este trabajo sólo se ha analizado la disposición del profesorado en las etapas iniciales del proceso de cambio y, por tanto, quedan muchos elementos por estudiar en el futuro y otros que dependen del nivel institucional, los cuales ya han sido puestos de manifiesto. Estas limitaciones nos han impedido establecer si la recontextualización llevada a cabo hasta el momento por parte de las diversas titulaciones han supuesto una reorientación hacia la profesionalización de los estudios o más bien hacia una composición genérica de competencias. Y esto último debido a que, aunque el énfasis formal de la reforma haya recaído en la definición de tales competencias, hemos visto que algunas titulaciones respondían a este requerimiento de forma más bien burocrática. En cambio, sí hemos podido poner de manifiesto algunas cosas más sobre la recontextualización producida en relación con el modelo pedagógico más o menos centrado en el estudiante (ECTS).

Aunque hemos centrado el artículo en la problemática de la recontextualización de las políticas, debe tenerse en cuenta que, aun siendo un factor muy importante, como aparece en los datos analizados, no es el único. Se ha constatado, a partir de los datos de esta misma investigación (Masjuan, Troiano y Elías, 2007), que los recursos son un «factor de éxito» crucial en la gestión del cambio: las demandas cada vez mayores a las que se ve sometido el profesorado universitario (investigación, gestión de la investigación, gestión de la organización, docencia, innovación de la docencia, formularios sobre innovación docente, evaluación de la investigación, evaluación de la docencia, evaluación de las titulaciones, etc.) se suman las unas a las otras, frecuentemente sin contrapartidas de recursos o con los recursos existentes desigualmente repartidos entre las diversas unidades básicas.

En este contexto, las presiones hacia la realización de una investigación de calidad, dotadas con mayores incentivos que la docencia, puede ser un factor limitador del éxito en las innovaciones docentes si no se tienen en cuenta seriamente los recursos humanos y su distribución.

Conclusiones

- La recontextualización que realizan los líderes tiene un gran valor en el marco de titulaciones que no se ajustan perfectamente a los requerimientos de la nueva reforma. Éste sería el caso de las ingenierías, ya que el profesorado se encuentra muy orientado a la investigación pero acepta de buen grado la versión de la reforma en la docencia que le plantean sus líderes intermedios, porque es mucho más coherente con sus propias preferencias que otras versiones de la misma.
- Una vía de acción que aumenta la probabilidad de éxito es crear un proyecto de cambio para la propia titulación que sepa conjugar las tendencias e idiosincrasia internas con los requerimientos que llegan desde el exterior. Como señala el punto anterior, este proyecto necesitará someterse a una recontextualización intensa cuando la propia tradición choque con los requerimientos externos; en cambio, podrá ser más fácilmente ajustable cuando haya consonancia entre ambas «filosofías».
- Los líderes de las diversas titulaciones tienen unas percepciones bastante ajustadas a las opiniones y valoraciones mayoritarias que sostiene el profesorado

de sus respectivas titulaciones. Quizá la única excepción parcial a esta regla sería la titulación de Humanidades, en la que los líderes se manifiestan en algunos aspectos más optimistas que el profesorado en relación al éxito de la reforma.

- La orientación hacia la profesionalización de los estudios que se impulsó desde los años noventa no se presenta en el momento actual de manera homogénea en todas las titulaciones y aparece claramente la influencia de las propias tradiciones. Se trata de un aspecto muy importante que debe tenerse en cuenta a la hora de orientar los cambios en los planes de estudio.
- Una de las mayores dificultades encontradas es la falta de uniformidad del profesorado en el seno de algunas titulaciones, que en ocasiones llega a presentarse como fuertemente polarizado, como en el caso de Matemáticas y, probablemente, Física y Relaciones laborales, debido fundamentalmente a sus distintas tradiciones.
- La dedicación del profesorado a la investigación no es la misma en todas las titulaciones pero, en cambio, el deseo de incrementar el tiempo dedicado a la misma es una constante en todas ellas. Esta tendencia, razonable en el contexto actual, limita las posibilidades de dedicarse a fondo a la mejora de la docencia a no ser que aumenten y mejoren cualitativamente los recursos humanos existentes.

Referencias bibliográficas

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2003). *Marc General per a la Integració Europea*. Barcelona: AQU.
- BARNETT, R. (1994). *The limits of competence*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- ELTON, L. (2003). Dissemination of Innovations in Higher Education: A Change Theory Approach. *Tertiary Education and Management*, 9 (3), 199-214.
- EUA, European University Association (S. Reichert & Ch. Tauch) (2005). *Tendències IV: Les universitats europees implementen Bolonya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, DURSI.

- GOODSON, I. F. (2000) *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- KEMBER, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40(1), p. 99-121.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de Agosto de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado (España)* del 1 de septiembre de 1983, 209 (BOE 209, 1/9/83).
- LEY ORGÁNICA de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. *Boletín Oficial del Estado (España)* del 24 de diciembre de 2001, 307.(BOE 307, 24/12/2001).
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado (España)* del 13 de abril de 2007, 89(BOE 89, 13/4/2007).
- LLEI 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (Catalunya)* del 20 de febrero de 2003, 3826.(DOGC núm. 3826, 20/02/2003).
- MARTIN, E. (1999). *Changing Academic Work. Developing the Learning University*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- MASJUAN, J.M. Y TROIANO, H. (en prensa). El proceso de incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior: La experiencia de una universidad catalana. *Trayectorias*.
- MASJUAN, J.M., TROIANO, H. Y ELÍAS, M. (en prensa). Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la experiencia de una universidad catalana. *Educación*.
- MOORE, R. Y YOUNG, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a recontextualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461.
- PALACIOS, J. (1978). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- PERRENEOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF
- POZO, J. I. Y MONEREO, C. (1999). *Aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- RUÉ, J. (2007) *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- SENGE, P. (2002). *La quinta disciplina*, Barcelona: Granica.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M. Y WATERHOUSE, F. (1997). Relations between teacher's approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- TROIANO, H., MASJUAN, J. M., ELÍAS, M. (2007). Two decades of curricular reforms in the Spanish university. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), p.211-230.

TROWLER, P. (2005). A sociology of Teaching, Learning and Enhancement: improving practices in higher education. *Papers*, 76,13-32.

VAIRA, M. (2004). Globalisation and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher Education*, 48(4), 483-510.

Dirección de contacto: Helena Troiano. Universidad de Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca Educació i Treball (GRET). Departament de Sociologia. Campus de Bellaterra. 08193 Barcelona, España. E-mail: helena.troiano@uab.es